

**Het proces van zelfevaluatie.
Een verkennend onderzoek in secundaire scholen.**

Geert Devos
Vlerick Leuven Gent Management School
Bellevue 6
9050 Gent (Ledeberg)
geert.devos@vlerick.be

Jef C. Verhoeven
Centrum voor Onderwijssociologie
KU Leuven
Van Evenstraat 2B
3000 Leuven
jef.verhoeven@soc.kuleuven.ac.be

Paper voor ORD van 24-26 mei 2000 te Leiden
Symposium: Zelfevaluatie van scholen in Vlaanderen: onderzoek en good practices

Het proces van zelfevaluatie. Een verkennend onderzoek in secundaire scholen ¹

Geert Devos en Jef C. Verhoeven

1. Probleemstelling en doelstelling van het onderzoek

Recente ontwikkelingen in het secundair onderwijs versterken steeds verder de schoolautonomie. Dit leidt tot een grotere responsabilisering van het lokale bestuursniveau. Vertrekkend van een eigen missie moeten scholen komen tot een onderwijskundig proces waarmee het personeels-, het financieel- en het materieel beleid in overeenstemming zijn. In het onderwijs zijn er op zijn minst 3 evaluatieniveaus te onderkennen: de (centrale) overheid (outputcontrole), de evaluatie vanuit externe ondersteuning en de interne evaluatie. Schoolautonomie impliceert vooral dit laatste, namelijk het zelf kunnen evalueren. Als scholen een grotere verantwoordelijkheid krijgen, moeten zij ook in staat zijn om op een kritische wijze naar de eigen activiteiten te kijken.

In deze problematiek van interne evaluatie kunnen twee invalshoeken worden onderscheiden: de school als pedagogisch-didactisch proces (met de klassen als microkosmos) en de school als organisatorisch geheel, waarin zich processen van taakverdeling en coördinatie afspelen. In deze studie werd vooral aandacht besteed aan de ‘schoolorganisatorische’ evaluatie. Wij kijken naar schoolorganisaties als zichzelf ontwikkelende organisaties. Dit uitgangspunt is belangrijk omdat evaluatie niet los kan gezien worden van de organisatorische dynamiek die ze op gang brengt.

Volgens deskundigen zijn er weinig secundaire scholen in Vlaanderen waar reeds een traditie van systematische zelfevaluatie bestaat. Zelfevaluatie is een begrip dat bovendien veel ladingen dekt. In het onderwijsveld lopen de opvattingen hieromtrent sterk uiteen. Tevens is in Vlaanderen weinig zicht op de wijze waarop secundaire scholen met zelfevaluatie-instrumenten kunnen omgaan. Teneinde een accurater beeld te krijgen in deze problematiek werd een exploratief onderzoek opgezet waarin twee onderzoeksvragen centraal stonden:

- a. hoe zien deskundigen uit het onderwijsveld zelfevaluatie?
- b. hoe verloopt het zelfevaluatieproces in secundaire scholen met behulp van externe zelfevaluatie-instrumenten?

2. Wat is zelfevaluatie?

¹ Dit artikel is gebaseerd op onderzoek uitgevoerd in het kader van het project OBPWO 96.04.

De literatuur bevat een breed gamma van definities van zelfevaluatie en geeft heel wat concepten die naar hetzelfde verwijzen (bv. school-zelfevaluatie, schoolanalyse, schooldiagnose, zelfanalyse, school-based review, school self-evaluation etc.). Wij gebruiken het begrip ‘zelfevaluatie’. Om zelfevaluatie te omschrijven baseren we ons op de definitie van Van Petegem (1997: 132-127) en gaan we telkens wat dieper in op de betekenis van elk onderdeel van de definitie.

Op de eerste plaats wordt zelfevaluatie als een proces gezien (van Aanholt et al., 1990: 20 ; Deckers & Jacobs, 1994: 22). Daarenboven is het geen doel, maar een middel. Niet het eindresultaat (product), maar het proces staat centraal. Binnen het evaluatieproces kunnen verschillende fasen worden onderscheiden: de voorbereidingsfase, de uitvoeringsfase, de planning en de actiefase. Deze fasen volgen elkaar op in de vorm van een regelmatig terugkerende cyclus (Voogt, 1989: 28). Zelfevaluatie is in deze vorm het sluitstuk van een permanent (en cyclisch) proces van kwaliteitszorg (Boonen, 1990: 3-5). Eerder uitgevoerde evaluaties vormen dan de basis waarop het actuele functioneren van de school kritisch wordt beoordeeld. Maar daarnaast kan zelfevaluatie ook de vorm aannemen van een occasionele activiteit.

Ten tweede wordt zelfevaluatie in hoofdzaak geïnitieerd door de school ‘zelf’. Met ‘zelf’ doelt men op de interne betrokkenheid van het schoolteam en het voor zoveel mogelijk op eigen kracht uitvoeren van alle fasen van het zelfevaluatieproces (Bunt & Van Hees, 1991: 15; Boonen, 1990: 3-4). De school (of delen ervan) is (zijn) voorwerp van de evaluatie/analyse, maar heeft tegelijkertijd ook controle over de analyseprocedure (Pouwels & Jungbluth, 1991; Voogt, 1989). Scholen vervullen dus in zekere zin een ‘dubbelrol’: zij zijn zelf voorwerp van de evaluatie en tegelijk uitvoerders en/of controleurs ervan (Voogt, 1989: 25). Bunt & Van Hees (1991: 15) vinden het zelfs essentieel dat de controle over de informatie bij de school zelf ligt. Daarnaast kan het initiatief ook van buiten de school komen. In dat geval spreken we van externe evaluatie, bijvoorbeeld: de schooldoorlichting door de inspectie. Het is ook mogelijk dat de zelfevaluatie van buitenaf (bijvoorbeeld door de pedagogische begeleidingsdiensten) gestimuleerd wordt, maar door de school zelf uitgevoerd wordt.

Ten derde, vindt zelfevaluatie plaats bij welgekozen participanten d.w.z. dat de personen die geraadpleegd worden om bepaalde informatie te inventariseren (subjecten van zelfevaluatie) weloverwogen worden gekozen. Dit zijn meestal personen die sterk bij de school betrokken zijn. Met het oog op een goede medewerking is het belangrijk dat duidelijk wordt gemaakt waarom een evaluatie plaatsvindt en waarvoor de resultaten zullen dienen (Nevo, 1995: 123).

Een vierde kenmerk van zelfevaluatie is dat ze op een systematische wijze gebeurt (Van den Bergh, 1990; Deckers & Jacobs, 1994: 15, 36; Nevo, 1995: 52) door gebruik te maken van zelfevaluatie-instrumenten en dit op een (redelijk) geformaliseerde wijze (Voogt, 1989: 26; Nevo, 1995: 52). Enkel een beroep doen op intuïtie is geen geschikte aanpak.

Ten vijfde heeft zelfevaluatie betrekking op het functioneren van de school. Zelfevaluatie wil informatie over de feitelijke schoolpraktijk inwinnen (Boonen, 1990; Cremers-van Wees, 1996: 2) en ze kan zowel betrekking hebben op delen van de school (specifieke analyse) als op het gehele schoolfunctioneren (globale analyse) (Voogt, 1989: 26 ; Boonen, 1990: 6). Die schoolaspecten kunnen van organisatorische en/of van onderwijskundige aard zijn (Boonen, 1990: 6). Feit is dat het actuele functioneren van de school een zeer complex dynamisch proces is (Voogt, 1989: 26; Miles, 1964, 1985; Marx, 1975; Fullan, 1982).

Zelfevaluatie omvat, ten zesde, omschrijven en beoordelen. Evaluatie wijst niet enkel op het systematisch vastleggen van schoolkenmerken en -feiten, maar verbindt er ook een (waarde)oordeel aan (Voogt, 1988, 1989: 25; Nevo, 1995: 11). Ook de schatting van de waarde (d.i. beoordeling) van een handeling of product gebeurt op een min of meer systematische manier (Van den Bergh, 1990). Op die manier worden de sterke en zwakke punten van het schoolfunctioneren niet alleen omschreven, maar ook beoordeeld.

De beoordeling veronderstelt de aanwezigheid van vergelijkingspunten (normen). Men kan het huidige functioneren bijvoorbeeld beoordelen door met bepaalde gestelde of gewenste (verbeterings)doelen te vergelijken (Voogt, 1989: 25). Ook Boonen (1990) wil de feitelijke situatie met de gewenste situatie vergelijken. Daarnaast wil hij de weg onderzoeken die leidt naar de wenselijke situatie. Zowel product- als procesevaluatie zijn voor de auteur belangrijk. Andere vergelijkingspunten kunnen worden gehaald uit resultaten van een zelfevaluatie bij verschillende participanten (bijvoorbeeld leerlingen, leerkrachten en directie); resultaten van een groep scholen of vooropgestelde indicatoren.

In het feit dat evaluatie eveneens te maken heeft met beoordelen, schuilt nu juist een gevaar. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten zich bedreigd en onbehaaglijk voelen bij een evaluatie (House, 1973: 5). Men kan zich dus de vraag stellen of men eigenlijk wel geëvalueerd wil worden. Indien dit niet het geval is, dreigen de betrokkenen wantrouwig te worden en gaan ze in de verdediging (Simons, 1985) of vervallen in schijngedrag. Hiermee dient men rekening te houden bij het opzetten van een zelfevaluatie.

Ten zevende, gebeurt zelfevaluatie met het oog op het nemen van beslissingen c.q. initiatieven. Na de inventarisatie en beoordeling van de schoolkenmerken kan na evaluatie eventueel een behandelingsadvies (actie) volgen (Voogt, 1989: 25). Er worden m.a.w.

beslissingen genomen, waar desgevallend ook initiatieven uit kunnen voortvloeien. Dit geldt eveneens wanneer vastgesteld wordt dat de school hoog scoort. De school dient er immers over te waken dat ze omwille van de goede prestaties niet zelfgenoegzaam wordt. Het is belangrijk te weten dat ook kwaliteitsbehoud voortdurend nieuwe acties vraagt.

Tenslotte geschiedt zelfevaluatie in het kader van de hele schoolontwikkeling (Voogt, 1989: 25-26; Van Petegem, 1997: 126-127). Zelfevaluatie is geen doel op zich, maar een middel (Ramsay & Clark, 1990; Holt, 1981), dat bijdraagt tot aspecten van het beleid van de school, zodat het presteren van de leerlingen hierdoor rechtstreeks of onrechtstreeks beïnvloed wordt.

Deze omschrijving vormde het uitgangspunt om de zelfevaluatie in de scholen te bestuderen. De vraag is echter of alle scholen reeds dit niveau hebben bereikt. Het strikt toepassen van deze definitie zou dan wel eens kunnen leiden tot de vaststelling dat echte zelfevaluatie weinig te vinden is. Daarom werd gekozen om eerst te rade te gaan bij onderwijsdeskundigen die een zicht hebben op de schoolpraktijk. Vooraleer dit te beschrijven, geven wij kort de methode aan die in deze studie werd gehanteerd.

3. Methode

Om de eerste onderzoeksvraag, nl. hoe zien deskundigen uit het onderwijsveld zelfevaluatie, te beantwoorden werden 8 deskundigen geselecteerd uit de inspectie, de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO), de pedagogische begeleidingsdiensten van het katholiek en het gemeenschapsonderwijs, een stafmedewerker van een organisatie die zich intensief bezig houdt met de begeleiding van scholen en twee directeurs die in hun scholen actief werken met zelfevaluatie. De twee directeurs noemen we interne deskundigen, de anderen externe deskundigen. In open semi-gestructureerde interviews werd hun visie op zelfevaluatie en de toepassing van zelfevaluatie in secundaire scholen bevraagd.

De tweede onderzoeksvraag had tot doel het zelfevaluatieproces in secundaire scholen te onderzoeken. Acht scholen werden bevraagd over hun zelfevaluatie-activiteiten. Daarnaast werd een zelfevaluatie-actie in de scholen opgezet. Aan de scholen werd gevraagd twee vragenlijsten over het schoolbeleid en de schoolorganisatie bij hun personeel af te nemen. De ingevulde vragenlijsten werden aan het onderzoeksteam bezorgd. Het team verwerkte de gegevens en maakte voor elke school een rapport op met tekst en uitleg over de resultaten. De scholen dienden de gegevens dan verder te interpreteren.

Een basisvoorwaarde voor de selectie van de acht secundaire scholen was dat zij open stonden voor zelfevaluatie en dat zij interesse hadden voor het thema. Aan pedagogisch begeleiders en leden van de inspectie werd gevraagd welke scholen aan deze voorwaarde voldeden. Aan het

onderzoek participeerden vier katholieke scholen, twee gemeenschapsscholen en twee stedelijke scholen. Naast een middenschool, namen zowel ASO als TSO/BSO scholen deel aan het onderzoek.

De initiatie van een zelfevaluatie-actie door een extern onderzoeksteam is uiteraard een artificieel proces. In principe dient de school zelf het initiatief te nemen om aan zelfevaluatie te doen. De school moet ook zelf kunnen uitmaken voor welk instrument zij kiest. Aan deze twee voorwaarden werd in het onderzoek niet voldaan. Op het ogenblik van het onderzoek waren in Vlaanderen weinig scholen intensief bezig met zelfevaluatie. Bovendien wilden wij een minimale vergelijkbaarheid van het zelfevaluatieproces tussen de scholen garanderen. Daarom werd geopteerd voor het gebruik van externe vragenlijsten waarin de hele schoolwerking werd bevraagd.²

Het spreekt voor zich dat met deze kunstmatige situatie dient rekening gehouden te worden bij de interpretatie van de resultaten. Ondanks het artificieel karakter van de zelfevaluatie-actie meenden de onderzoekers dat de analyse van het zelfevaluatieproces dat uit die actie voortvloeide nuttige inzichten over zelfevaluatie opleverde.

Teneinde het kunstmatig karakter van de zelfevaluatie zo veel mogelijk te beperken, stelden de onderzoekers zich zo terughoudend mogelijk op. Zij lieten het hele proces in de mate van het mogelijke over aan de scholen zelf.

Om het zelfevaluatieproces in kaart te brengen werden de scholen op verschillende tijdstippen bevraagd. Eerst werden de directeurs van de scholen geïnterviewd. Daarin werd gepeild naar eerdere ervaringen van de scholen inzake zelfevaluatie en de visie van de directeurs op zelfevaluatie. Daarnaast werd het onderzoeksopzet van de zelfevaluatie-actie toegelicht. Deze open interviews verliepen aan de hand van een vooraf opgestelde leidraad. Deze leidraad werd opgesteld op basis van de literatuur en de voorgaande gesprekken met de externe deskundigen. Het betrof hier een ongestructureerd interview waarbij de leidraad eerder diende als geheugensteun voor de onderzoekers dan voor het sturen van het gesprek. Wij wensten de respondenten in hun visie op zelfevaluatie immers zo weinig mogelijk in een bepaalde richting sturen.

In een tweede fase werd aan de directeurs gevraagd om twee vragenlijsten over de schoolwerking in hun school te verspreiden bij alle personeelsleden. Tijdens dit tweede contact werden bijkomende gegevens over de school verzameld.

² Het onderzoek had ook tot doel de resultaten van de vragenlijsten inhoudelijk te vergelijken. Op dit element wordt in deze paper niet nader ingegaan. De vragenlijsten die werden gebruikt zijn de volgende: Vokiso (De Cock e.a. 1984), de lerende organisatie (Van Den Broeck, 1996), Meso (van Aanholt en Buys, 1990) en GIL (Guide to institutional Learning) (Dalin, 1989)

Vervolgens werden de resultaten van deze bevestigingen in een rapport voorgelegd aan de directeurs. De resultaten omvatten de toelichting bij de structuur en de hoofdthema's van de vragenlijsten, de cijfermatige weergave van de bevestiging en een beknopte toelichting bij de cijfers. Deze rapporten werden met elke directeur individueel besproken.

Zes maanden later werden de scholen opnieuw gecontacteerd om na te gaan wat zij met de resultaten hadden gedaan. Daarvoor werd elke directeur en een leerkracht van elke school geïnterviewd.

Alle interviews werden op tape geregistreerd en getranscribeerd. Voor de analyse van de interviews werd het programma Folioviews gebruikt. De interviews werden eerst gecodeerd. Miles en Huberman (1984, p.56-60) benadrukken het belang om een structurele orde in de codes aan te brengen. De codes moeten coherent zijn en deel uitmaken van een structuur die zinvol is voor het onderzoek. Zij moeten afgeleid zijn van onderzoeksvragen van waaruit het onderzoek is opgezet. De codestructuur die werd gehanteerd was afgeleid van de initiële leidraad die werd gebruikt tijdens de interviews.

Noch voor de interviews noch voor de codering werd vooraf een conceptueel referentiekader gebruikt. Deze keuze was mee bepaald door de optie om in de zelfevaluatie-actie zo weinig mogelijk sturend op te treden en de scholen zoveel mogelijk in hun natuurlijke situatie te laten. Het doel van de analyse was om zoveel mogelijk op basis van de interpretaties van de respondenten te zoeken naar belangrijke patronen in de gegevens (Strauss & Corbin, 1994). Daardoor konden we komen tot een kleiner aantal thema's en tot een vergelijking tussen de scholen op basis van deze thema's.

4. Zelfevaluatie vanuit de visie van deskundigen

Om een beeld te krijgen van de wijze waarop in het secundair onderwijs gedacht wordt over zelfevaluatie werd aan een aantal deskundigen gevraagd een diagnose te maken vanuit hun praktijkervaring en deze te confronteren met wat zelfevaluatie van scholen voor hen moet inhouden. Ofschoon deze deskundigen een concept hanteerden dat sterk aansluit bij het hierboven gegeven theoretisch model, pleitten allen om partiële stappen van zelfevaluatie eveneens op te nemen in de analyse. Het zijn immers de eerste stappen naar een meer voldragen zelfevaluatiebeleid.

4.1. Wat is zelfevaluatie van scholen en welke instrumenten worden daarbij gebruikt?

Op basis van de visie van de externe deskundigen op zelfevaluatie, konden drie niveaus van zelfevaluatie worden onderscheiden. Vooreerst is er het systematisch inventariseren van de activiteiten die plaatsvinden in de school (eerste niveau). Zelfevaluatie is hier vooral een

beschrijving van de wijze waarop de school werkt in al haar aspecten, bijvoorbeeld naar aanleiding van het opmaken van een jaarverslag. In feite is hier nog niet echt sprake van een bewust proces van zelfevaluatie omdat de school haar activiteiten niet echt beoordeelt (cfr. paragraaf 2 de definitie van zelfevaluatie). Een tweede niveau betreft het evalueren naar aanleiding van specifieke problemen in de school met de bedoeling hiervoor een oplossing te vinden. Doel is hier vooral een bepaald probleem te begrijpen om het beter te kunnen aanpakken, minder het ontwikkelen van instrumenten of het verzamelen van gegevens. Tenslotte kunnen scholen het globale schoolgebeuren of aspecten ervan zelf evalueren zonder dat er sprake is van een specifiek probleem (derde niveau).

Een tweede opdeling betreft zelfevaluatie in strikte en in brede zin. Onder zelfevaluatie in strikte zin verstaat men een zelfevaluatie die volledig door de school zelf wordt uitgevoerd. Bij zelfevaluatie in brede zin vindt er in bepaalde mate begeleiding plaats van buitenaf (bijv. door pedagogische begeleiders). Dit laatste kan dus in de strikte zin niet als ‘zelf’evaluatie beschouwd worden. De deskundigen menen dat het in de praktijk niet zinvol is een onderscheid te maken tussen beide. Wanneer zelfevaluatie in brede zin niet wordt meegerekend, dan zou er volgens een aantal deskundigen immers weinig aan zelfevaluatie gebeuren. Ook zijn lang niet alle scholen klaar om een zelfevaluatie in strikte zin toe te passen. Eigenlijk is het volgens de deskundigen niet eens zo belangrijk te weten of er al dan niet sprake is van begeleiding of niet. Het is vooral de houding en bereidheid tot zichzelf bevragen, al dan niet volledig zelf uitgevoerd, die belangrijk is. Toch moeten scholen de mogelijkheid krijgen om een zelfevaluatie van begin tot einde zelf uit te voeren. Er zijn immers scholen die hiertoe in staat zijn.

De twee interne deskundigen hebben een groeiprocess ervaren wat de zelfevaluatie betreft. Oorspronkelijk zijn de scholen begonnen op het eerste niveau, maar zijn doorgroeid naar het derde niveau, het evalueren van het globale schoolgebeuren. In school A werkt men zeer doelbewust aan een permanent proces van kwaliteitsbewaking, waarbij in eerste instantie niet op een specifieke nood wordt ingegaan, maar het ruimere geheel wordt bekeken. Men wil eerst een zicht krijgen op het gehele functioneren van de school en een aantal aspecten in het licht van de totaliteit bekijken. Van daaruit kan men dan verder specifieke aspecten van het schoolgebeuren bekijken (cfr. supra). Het instrument wordt evenwel jaarlijks aangepast aan de noden van het moment. Deze bevraging gebeurt ieder jaar ongeveer op hetzelfde moment. De directeur meent dat, opdat een bevraging zinvol zou zijn, ook de leerkrachten overtuigd moeten zijn van het nut ervan. Tevens moeten zij er zich van bewust zijn dat wanneer zij iets aanduiden dat voor verbetering vatbaar is, er in de school een klimaat bestaat om daar dan ook wel degelijk aan te werken. Indien een dergelijk klimaat niet bestaat, is een evaluatie zinloos.

Ook in school B hanteert men in eerste instantie een globaal instrument. In deze school neemt het zelfevaluatie-instrument de vorm aan van een jaarrapport waarin alles wat in de school gebeurt, een plaats krijgt. Hieraan werkt een ganse ploeg een heel jaar. De zelfevaluatie bestaat uit een aantal deelevaluaties van een aantal thema's. Deze worden allen in dit document opgenomen. Het jaarverslag wordt op het einde van het schooljaar met het hele leerkrachtenteam besproken. Dit document geeft een stand van zaken en zegt waar men met de school naartoe wil in de toekomst.

Op het ogenblik van het onderzoek bestonden er reeds heel wat instrumenten om de zelfevaluatie zelf systematisch aan te pakken. De externe en de interne deskundigen onderstrepen evenwel dat instrumenten moeten aangepast zijn aan de school. Ofschoon de twee interne deskundigen weliswaar wijzen op het occasioneel gebruik van externe, gepubliceerde instrumenten, ligt de klemtoon toch op eigen ontwikkelde instrumenten. Dit vinden zij uiterst belangrijk omdat zij niet enkel inspelen op de eigenheid van de school, maar tevens een grotere betrokkenheid van de leerkrachten impliceren.

4.2. In welke mate en waarom werd er aan zelfevaluatie gedaan in Vlaanderen?

Er waren in Vlaanderen op het ogenblik van het onderzoek (1997-1998) een aantal scholen die zich intensief bezig hielden met zelfevaluatie. Alle respondenten konden ons wel een aantal scholen aanduiden die actief werkten rond zelfevaluatie op één of meerdere van de drie niveaus. Opmerkelijk was echter dat het een eerder beperkte lijst betrof, vooral voor zelfevaluatie op het tweede en derde niveau. We kregen bij de verschillende respondenten ook steeds dezelfde namen te horen. Zelfevaluatie blijkt in deze scholen ook vooral een zaak van de directeur. Dit wil niet zeggen dat de leerkrachten hierin niet betrokken worden, maar de aanzet tot zelfevaluerend werken komt steeds van de directeur.

Wanneer scholen evenwel zelf instrumenten ontwikkelen, betreft dit vooreerst meestal kleine deelaspecten van het schoolleven. Verder doen zij dit volgens de deskundigen vooral met de bedoeling dit enkel in de eigen school te gebruiken en meestal zeer praktijkgericht. Scholen stellen niet zo gemakkelijk hun instrument ter beschikking van andere scholen of lichten dit niet toe in andere scholen, ook al wordt daar wel om gevraagd. Voor de redenen hiervoor verwijzen we naar de bevraging van de directies. Hier werd deze opmerking immers ook gemaakt en werd deze houding gemotiveerd.

De doorsnee school was echter niet permanent bezig met zelfevaluatie en het gebruik van zelfevaluatie-instrumenten was in de meeste scholen vrij beperkt. Waar er aan zelfevaluatie op dit niveau werd gedaan, was het eerder particulier en vaak ook vrij amateuristisch. Het

betrof vaak eerder het opsporen en zoeken naar oplossingen voor zeer specifieke problemen dan het peilen naar een ruimere visie op de school als organisatie (zelfevaluatie op het tweede niveau).

De aanzet tot zelfevaluerend werken komt volgens de deskundigen vaak voort uit de schooldoorlichting van de inspectie, het werken met het schoolwerkplan en IKZ (Integrale Kwaliteitszorg). Daarnaast zette een aantal scholen de stap tot zelfevaluatie naar aanleiding van een specifiek probleem waarmee ze geconfronteerd werden.

Een start vanuit angst voor de nakende doorlichting van de inspectie was volgens de deskundigen meestal geen goede stimulans. Scholen zouden ertoe moeten komen om een soort zelfevaluatiecultuur te ontwikkelen. Soms vloeide zelfevaluatie ook voort uit de resultaten van de doorlichting en hier werd dan wel direct gewerkt vanuit een sterke betrokkenheid, hoewel niet op elk domein. Leden van de inspectie hadden de indruk dat scholen gemakkelijker aandacht besteden aan het pedagogisch-didactische dan wel aan het beheersmatige in de school.

IKZ-werking zou meer in technische scholen een aanzet zijn tot zelfevaluatie en wordt door directeurs ook als dusdanig ervaren. Andere scholen bouwen een soort zelfevaluatie op naar aanleiding van het opbouwen van het schoolwerkplan. Dit laatste is uiteraard enkel mogelijk als de school het schoolwerkplan ziet als iets dat moet gerealiseerd worden en niet zuiver een document dat moet worden opgesteld conform de voorschriften.

Naast deze meer systematische vormen van zelfevaluatie die relatief weinig te vinden waren op het ogenblik van het onderzoek, zijn er heel wat scholen die naar aanleiding van een bepaald probleem een beperkte zelfevaluatie opzetten, of naar aanleiding van een bepaald project. Dit zijn dikwijls eenmalige activiteiten, die wel een aanzet kunnen zijn maar nog niet als zelfevaluatie van het derde niveau kunnen worden genoemd.

4.3. Wat doen scholen met de resultaten?

Beide directeurs benadrukten het belang van een goede follow-up van een zelfevaluatie. De bedoeling van een zelfevaluatie is en blijft kwaliteitsverbetering. Deze kwaliteitsverbetering wordt reeds voor een deel bereikt doorheen het proces van zichzelf bevragen. Essentieel is evenwel dat er met de resultaten van een bevraging iets gebeurt. Dit kan leiden tot allerlei soorten acties, waar nodig ook tot een tweede eventueel meer gerichte bevraging. Hier is het volgens de directeurs belangrijk dat personeelsleden ervan overtuigd zijn dat de evaluatie-instrumenten intern worden gebruikt. Vertrouwen van de leerkrachten in de bevraging is een belangrijke voorwaarde voor het slagen van een evaluatieproces. Bij externe bevragingen

(van de inspectie) bestaat het gevaar dat de vragenlijsten niet oprecht worden ingevuld. De directeurs pleiten er daarom voor dat net zoals de voorbereiding van de zelfevaluatie een taak is van het ganse schoolteam, dit ook zo zou moeten zijn voor de opvolging. Hierbij merken zij op dat om te kunnen werken met de resultaten van een zelfevaluatie de school nood heeft aan vergelijkingspunten, buitenschoolse normen waarmee ze haar resultaten kan vergelijken. Wanneer men bijvoorbeeld leerlingen hun leerkrachten laat evalueren, moet men zich hierin kunnen positioneren t.o.v. het Vlaamse gemiddelde om de resultaten zinvol te interpreteren.

4.4. Wat is het doel van goede zelfevaluatie-instrumenten?

De belangrijkste boodschap die uit de interviews met de externe deskundigen naar voor komt, is dat zelfevaluatie eerder een houding moet worden dan iets dat men op een bepaald moment gaat uitvoeren. In alles wat de school doet, moet een kritische en zelfevaluerende houding ontstaan. Daarom is een zelfevaluatie-instrument slechts één klein aspect van wat zelfevaluatie voor een school moet betekenen. Een instrument moet een school aanzetten om te gaan nadenken, om de zaken eens vanuit een ander perspectief te zien en evidente zaken in vraag te stellen. Er moet hierdoor een andere cultuur ontstaan. Essentieel is dat men zich niet beperkt tot het toepassen van een zelfevaluatie-instrument zonder meer. Een goed zelfevaluatie-instrument zet de school aan tot denken over een aantal aspecten van het schoolgebeuren.

Verder beklemtonen de externe deskundigen dat het instrument zelf niet een kant en klaar pakket moet zijn, maar eerder een soort van receptenboek dat je aan de school aanreikt en de school nog een zekere vrijheid en bewegingsruimte laat zodat zij het instrument kan aanpassen aan haar eigen situatie. Hieruit kan uiteraard voortvloeien dat het instrument niet meer wetenschappelijk verantwoord is. Voor sommige deskundigen is dit een probleem. Voor anderen is dit minder belangrijk. In hun opvatting is een zelfevaluatie-instrument immers maar een stap in een proces dat kan aanzetten om te gaan denken over de school en haar functioneren (op verschillende vlakken). Zij menen dat wanneer een instrument niet strikt wetenschappelijk gefundeerd is, dit niet zo belangrijk is, zolang men er maar door aangezet wordt om te gaan nadenken over het functioneren van de school. Het is belangrijker een bepaalde zelfevaluatiementaliteit te creëren dan het maken van een zelfevaluatie-instrument.

Een ander criterium waaraan een instrument moet voldoen, is dat het praktisch en gemakkelijk toe te passen moet zijn in de scholen, anders mist het zijn doel. Idealiter betekent dit een kort instrument met bijbehorend computerpakket voor de verwerking zodat dit voor de scholen een minimum aan investering vraagt.

Anderzijds wordt opgemerkt dat het belangrijk is een instrument te ontwikkelen dat niet af is en dat scholen op een dergelijke manier aanzet om zelf creatief te zijn, om zelf de zaken verder te gaan invullen volgens de context van hun eigen school. Dit lijkt in tegenspraak met de vorige opmerking. Men moet er evenwel rekening mee houden dat iedere school op het vlak van zelfevaluerend werken in een andere fase zit. Een kant en klaar instrument kan vanuit deze invalshoek verkeerd lijken. Voor scholen die evenwel nog niet zo ver staan en misschien nog niet toe zijn aan dit creatieve proces, kan dit wel een eerste kennismaking of een eerste stap zijn in dit proces. Idealiter is de school hier evenwel zo autonoom mogelijk (in elke fase van het zelfevaluatieproces) en moet een instrument eerder aanzetten tot denken en voortdurend evolueren.

Tenslotte verdedigen de externe deskundigen dat men bij het ontwikkelen van een instrument moet vertrekken van de behoeften van een school. Om dit te kunnen realiseren is een totaalinstrument zeer belangrijk zodat een school weet waar ze staat om dan van daaruit te gaan zoeken waar ze naartoe wil.

De opvattingen van de interne deskundigen wijken hier niet erg vanaf. Eenvoud en gemakkelijke bruikbaarheid van het instrument zijn een eerste voorwaarde. De schoolleiding kan wellicht wel wat complexere instrumenten aan. Deze zouden evenwel minder geschikt zijn voor de leraren. Zij zien niet altijd het nut in van dergelijke complexe bevragingen. Een tweede voorwaarde voor een goed instrument is dat het gemakkelijk vertaald kan worden naar de eigen schoolsituatie.

Een instrument moet ook jaarlijks kunnen herhaald worden, zodat een permanent proces van zelfevaluatie mogelijk is. Verder is het in de ogen van de interne deskundigen essentieel dat een goed zelfevaluatie-instrument in een globaal pakket vervat zit (in die zin kan bijv. het schoolwerkplan een zeer interessant instrument zijn, dat evenwel door de meeste scholen niet op die manier wordt gebruikt). Tevens moet een zelfevaluatie in een globale aanpak en globale houding van zelfevaluatie zitten. Een instrument kan dus wel een deelaspect behandelen, op voorwaarde dat het aangewend wordt in een school die reeds die globale houding verworven heeft. Het kan dus niet zonder meer toegepast worden, want dan zal het geen resultaat opleveren.

Zij menen echter te moeten waarschuwen voor het zonder meer overnemen van kant-en-klaar instrumenten. Een instrument mag niet teveel van buiten de school komen, anders heeft dit weinig effect. Hier merken we weer de visie dat men niet aan zinvolle zelfevaluatie kan doen als er niet reeds een cultuur en houding van zelfevaluatie bestaat in de school. Het ontwikkelen van een instrument en het dan aan een school aanbieden die daar nog niet klaar

voor is, zal nauwelijks iets opbrengen. Eventueel zou men een algemeen instrument moeten ontwikkelen waaruit delen kunnen geselecteerd worden.

Tenslotte beklemtonen deze interne deskundigen dat een zelfevaluatie-instrument positief geformuleerd moet zijn. Indien een instrument enkel de boodschap heeft dat men op het verkeerde pad zit, dan zal dit demotiverend werken en zijn doel missen.

5. Het zelfevaluatieproces in acht secundaire scholen

5.1. Visie op en ervaring met zelfevaluatie in de acht scholen

In het tweede deel van het onderzoek werd in acht secundaire scholen het zelfevaluatieproces opgevolgd. Vooraleer het zelfevaluatie-instrument werd geïntroduceerd werden de directies van de scholen bevraagd over hun visie op en hun ervaring met zelfevaluatie. Deze paragraaf vat de belangrijkste elementen uit deze interviews samen.

Ervaring met zelfevaluatie

Uit de bevraging van de directies naar de zelfevaluatie-activiteiten van hun school in het verleden, kwam naar voren in hoeverre de scholen in het verleden echt aan zelfevaluatie hadden gedaan. Volgende verschillen tussen de scholen werden duidelijk:

- sommige scholen (school 1 en 4) beschouwden de werking van de dagelijkse beleidsorganen ook als vormen van zelfevaluatie. Deze intuïtieve vorm van zelfevaluatie, die niet gebaseerd is op systematische bevragingen, beantwoordt niet aan onze definitie van zelfevaluatie.
Hoewel ook de andere scholen op deze intuïtieve manier werken, beschouwden zij dit bewust niet als een vorm van zelfevaluatie.
- Twee scholen hadden voor het onderzoek nooit bevragingen aan vastomlijnde doelgroepen (leerkrachten, ouders, ...) georganiseerd (school 2 en 4). In het kader van hun schoolwerkplan had een werkgroep wel een sterkte/zwakte analyse gemaakt van de school. Dit verslag werd doorgespeeld naar alle leerkrachten om hierop feedback te geven. Daar was in school 2 geen respons op gekomen. In school 4 had de werkgroep een personeelsvergadering georganiseerd om de teksten opnieuw te bespreken.
- Enkele scholen (school 1 en 5) hadden alleen beperkte, sterk onderwijskundig gerichte bevragingen georganiseerd die onmiddellijk aansloten bij de klasactiviteiten van de leerkrachten.

- Andere scholen hadden reeds zowel beperkte als globale schoolorganisatorische bevragingen opgezet (school 3, 6, 7 en 8)
- Een andere belangrijke factor was de mate waarin de scholen hun zelfevaluatie-activiteiten opzetten vanuit een beleidsplan (schoolwerkplan). De helft van de scholen baseerde zich op een dergelijk plan (scholen 2, 4, 5 en 8). Twee van deze scholen (4 en 8) zijn in het verleden gestart met een beleidsplan onder de vorm van een jaarverslag. Doel van dit jaarverslag was aanvankelijk om de activiteiten van een schooljaar te inventariseren.
- Twee scholen (6 en 8) wijzen expliciet op het inventariseren van cijfergegevens (absenteïsme, instroom, doorstroom, uistroom van leerlingen, ...). In school 6 worden de gegevens niet gebruikt als instrument om het schoolbeleid bij te sturen. Dit is wel het geval in school 8, waar onder meer de evaluatiegegevens van leerlingen per leerkracht worden gebruikt in de jaarlijkse functioneringsgesprekken.
- Tenslotte bleek slechts in één school een cultuur te bestaan om alle activiteiten binnen de school systematisch te evalueren en deze activiteiten gezamenlijk te bespreken met de diverse doelgroepen (school 8). Dit was ook de enige school waar de prioriteiten van het beleidsplan groeiden uit de zelfevaluatie-activiteiten.

Rekening houdend met deze verschillende observaties konden de scholen in verschillende categorieën gegroepeerd worden aan de hand van volgende criteria:

- hebben zij reeds bevragingen georganiseerd bij één of meer schoolgeledingen;
- zijn de bevragingen uitsluitend onderwijskundig (leerkrachtgericht) of ook schoolorganisatorisch (schoolgericht)
- werken zij met een geïntegreerd plan, waarin de zelfanalyses gecoördineerd verlopen.

Groep 1: weinig ervaring met bevragingen

De scholen 1,2, 4 en 5 hadden bijna geen ervaring met zelfevaluatie. Sommige scholen werkten wel met een schoolwerkplan, maar dit plan werd niet benut als basis voor systematische zelfevaluaties. De enige vorm van zelfevaluatie die sommigen gebruikten was strikt gelieerd aan de klasactiviteiten van de leerkrachten. Eén school had eenmalig een bevraging bij leerlingen opgezet. Van een schoolbetrokken houding en van een schoolgerichte zelfanalyse was geen sprake.

Groep 2: veel ervaring maar geen geïntegreerde aanpak

Een tweede groep scholen (3, 6 en 7) had wel een behoorlijke ervaring met zelfevaluatiebevragingen. Deze bevragingen hadden zowel op onderwijskundige als schoolorganisatorische thema's betrekking. Opvallend hierbij was wel dat deze bevragingen los stonden van elkaar. Zij werden niet opgezet vanuit een coherente planning of een consequent opgebouwd beleid. Zij werden dikwijls uitgevoerd naargelang de gelegenheid zich voordeed. Dikwijls was dit omdat de directeur een nieuw evaluatie-instrument leerde kennen of zelf samenstelde. De zelfevaluatie verliep ad hoc.

Het zelfevaluatieproces was ook in verregaande mate een aangelegenheid van de schoolleiding.

Groep 3: veel ervaring en een geïntegreerde aanpak

Alleen school 8 is een school waar zelfevaluatie een geïntegreerd deel van de schoolcultuur is geworden. De school werkt vanuit een geïntegreerd beleidsplan en evalueert meer systematisch alle activiteiten. Regelmatig worden evaluatiemomenten voorzien door verantwoordelijke coördinatoren met de verschillende doelgroepen. Deze evaluaties monden uit in een aantal prioriteiten die in het beleidsplan voor het volgend schooljaar worden voorzien. Toch beklemtoont ook de directeur uit school 8 dat het niet evident is om leerkrachten te betrekken in de evaluatie van heel de schoolwerking. Zelfevaluatie moet volgens hem altijd vertrekken vanuit de onmiddellijke praktijk van de leerkrachten. Het procesmatig, systematisch werken met deze zelfevaluatie gedurende verschillende jaren creëert volgens de directeur op de lange duur een meer schoolbetrokken houding bij leerkrachten. Daardoor beginnen zij ook te reflecteren over de schoolwerking en willen zij daar ook hun zeg in hebben. Toch blijkt dat ook in school 8 bijna alle zelfevaluatie-initiatieven door de directeur moeten geïnitieerd worden. Ook in de opvolging blijft de directeur een centrale rol spelen. Zonder opvolging vanuit de directie verwatert de zelfevaluatie onmiddellijk, aldus de directeur.

Het is duidelijk dat het zelfevaluerend vermogen in de acht scholen sterk verschilt. Daar waar sommige scholen eigenlijk quasi geen ervaring hebben met zelfevaluatie – en zeker de leerkrachten nog niet vertrouwd zijn met een bevraging van aspecten die ook niet onmiddellijk met hun klaspraktijk te maken hebben – is er anderzijds een school waar systematisch vanuit een coherent beleidsplan wordt gewerkt en waar zelfevaluatie een basisgegeven van de schoolcultuur is. Toch blijft ook in deze school de directeur een sleutelrol spelen inzake initiëring en opvolging van de zelfevaluatie.

Zelfevaluatie gedefinieerd

In de gesprekken met de directies werd ook gepeild naar hun visie op zelfevaluatie. Sommige directies (scholen 1,2, 4, 5 en 6) stellen dat zij wel aan zelfevaluatie doen, maar zij hebben daar nog geen duidelijk omliggende visie over. Zij verwijzen naar beleidsinstrumenten zoals het schoolwerkplan of het jaarverslag en zij spreken over concrete zelfevaluatieactiviteiten in hun school naar aanleiding van specifieke aandachtsgebieden (o.m. naar aanleiding van het tienjarig bestaan van een studierichting, de taakverdeling voor relationele en seksuele vorming, begeleiding van nieuwe leerkrachten, de bevraging van afgestudeerden). Deze directeurs hebben moeite om die zelfevaluatie-activiteiten te situeren binnen hun schoolbeleid. Daar hebben zij eigenlijk nog niet over nagedacht.

Andere directeurs (3, 7 en 8) hebben een uitgesproken visie over zelfevaluatie. Zij beschouwen zelfevaluatie als het evalueren van het schoolleven in al zijn aspecten. Zelfevaluatie is één van de prioriteiten van het schoolbeleid en zij hebben hun visie daaromtrent op papier gezet.

Opvallend is dat de directeurs van school 3 en 7 wel een uitgesproken visie hebben op zelfevaluatie, terwijl zij er toch niet in slagen om deze visie in de praktijk om te zetten in een geïntegreerde aanpak. Zij initiëren veel zelfevaluatie-activiteiten, maar deze activiteiten verlopen ad hoc, zij maken geen deel uit van een systematisch beleid. Dit uit zich het sterkst in het feit dat deze scholen van diverse externe instrumenten gebruik maken, maar hier niet systematisch mee omgaan. In school 8 is dit anders. De zelfanalyse wordt er vooral door de school zelf ontwikkeld. Zij verloopt niet op basis van externe zelfevaluatie-instrumenten.

De directeurs van de scholen 2, 4 en 5 werken dan weer wel vanuit een schoolwerkplan, maar zij vertalen dit schoolwerkplan weinig of niet in concrete zelfevaluatiebevestigingen. Het schoolwerkplan wordt er opgemaakt door een werkgroep die de activiteiten plant, eventueel op basis van een sterkte/zwakte analyse. Deze analyse is evenwel niet gebaseerd op een uitvoerige bevestiging of dialoog met een deel of met alle betrokkenen in de school.

Noodzaak van zelfevaluatie

Alle directeurs meenden dat zelfevaluatie noodzakelijk is voor een school. Wel bleek dat niet ieder instrument zonder meer in elke school kan toegepast worden. Iedere school is anders en in die zin is het onmogelijk één instrument te maken dat door elke school kan overgenomen worden. Bovendien werd opgemerkt dat niet elke school even ver staat in zijn zelfevaluerend vermogen. Sommige scholen moeten zich beperken tot kleinere bevestigingen op het niveau van de klaspraktijk omdat een globale zelfevaluatie, die het hele schoolleven in kaart brengt (ook het schoolbeleid en de schoolorganisatie) voor veel leerkrachten te ver af staat. De

leerkrachten zijn te weinig betrokken bij het globale schoolgebeuren, waardoor het gebruik van schoolgerichte zelfevaluatie-instrumenten niet zinvol is.

Door de directeur van school 8 werd beklemtoond dat scholen zelfevaluatie-instrumenten niet alleen moeten toepassen, maar ook zelf moeten ontwikkelen. Elk instrument vertrekt vanuit een bepaald waardenkader, terwijl iedere school zijn eigen waarden heeft. In het ideale geval moeten scholen vanuit hun eigen waardenkader zelf een instrument ontwikkelen. Scholen moeten vooral begeleid worden in het ontwikkelen van goede instrumenten. Zij zouden hier rond vooral begeleiding moeten krijgen.

Vaardigheden die men moet beheersen om aan zelfevaluatie te doen

De directies beklemtoonden dat zelfevaluatie alleen kan slagen als er een open sfeer is in de school en een democratische manier van werken. Verder is het belangrijk dat men op een professionele (dit is niet-amateuristische) manier met zelfevaluatie omgaat. Een verzameling van richtlijnen en aandachtspunten bij het zelfevaluatieproces zou hierbij een belangrijke bijdrage kunnen leveren. Belangrijk is ook dat de doelstellingen van de evaluatie duidelijk worden vastgelegd. Scholen moeten ook creatief kunnen omgaan met zelfevaluatie-instrumenten. Zij moeten tevens de context van de school in acht nemen bij het zelfevaluatieproces.

Daarnaast wordt door enkele directies opgemerkt dat globale instrumenten die de hele schoolwerking in kaart brengen, extern moeten aangeboden worden. Ook de analyse daarvan dient extern te gebeuren. De scholen hebben hier zelf niet de nodige expertise in huis. De directeur van school 8 ziet dit dan weer anders. Een globale schoolanalyse kan door de school zelf geleidelijk aan worden opgebouwd. De zelfevaluatie is hier niet gelijk aan het hanteren van een extern instrument. In de globale zelfanalyse kunnen wel ideeën en bepaalde technieken overgenomen worden van externe instrumenten, maar de analyse moet vooral door de school zelf ontwikkeld worden.

Taak van overheid/externe organisaties in zelfevaluatie

De meeste directeurs menen dat de overheid geen interne zelfevaluatie kan opleggen aan de scholen. Scholen moeten er zelf toe komen al dan niet aan zelfevaluatie te doen. Pas als zij er klaar voor zijn, zal deze zelfevaluatie tot zinvolle resultaten leiden. Slechts één directeur meent dat de overheid scholen mag verplichten zichzelf te evalueren. Voorwaarde hierbij is wel dat de overheid navorming en begeleiding voorziet om de scholen hierin te ondersteunen.

Een aantal directeurs meent dat de overheid deze begeleidende taak moet opnemen zonder enige vorm van verplichting. Momenteel schiet de externe begeleiding hier volgens sommigen tekort.

Sommige directeurs uit de eerste groep menen dat de overheid zelfevaluatie-instrumenten moet ontwikkelen en ter beschikking stellen van de scholen. Anderen zijn het hier niet mee eens. Dit is vooral het geval bij de directeur uit school 8. Als de overheid zelf instrumenten aanbiedt, bestaat het gevaar dat de scholen de instrumenten gewoon overnemen, terwijl het essentieel is dat een school de evaluatie zelf doorvoert, eventueel met vallen en opstaan. Het leerproces op zich is volgens de directeur van school 8 een zeer belangrijk aspect van de zelfevaluatie.

Gebruik van bestaande zelfevaluatie-instrumenten

Eerder werd reeds verduidelijkt dat twee scholen (school 2 en 4) eigenlijk nog nooit bevragingen hebben opgezet bij hun leerkrachten, leerlingen of ouders. Twee andere scholen (school 1 en 5) doen zelden een beroep op externe zelfevaluatie-instrumenten. Zij stellen zelf hun instrumenten op. De directeurs van school 3 en 7 gebruiken dikwijls externe zelfevaluatie-instrumenten. De directeur van school 3 benut deze instrumenten om zelf nieuwe instrumenten te ontwikkelen. In school 6 worden naast bestaande instrumenten ook bevragingen opgezet die in de school zelf zijn ontwikkeld. In school 8 worden voorbeelden uit bestaande vragenlijsten gebruikt om de eigen zelfevaluatie in de school te voeden. De directeur is evenwel sterk gekant tegen het gebruik van externe vragenlijsten. Deze vragenlijsten gaan volgens de directeur meestal voor een deel uit van andere waarden dan de waarden van de eigen school. Alleen in school 7 wordt vooral een beroep gedaan op externe, gepubliceerde zelfevaluatie-instrumenten. De directeur vindt dat de school niet voldoende expertise heeft om zelf instrumenten te ontwikkelen. Ook ontbreekt de tijd hiervoor.

In de verschillende opvattingen van de directies wordt duidelijk dat zelfevaluatie soms heel verschillend geïnterpreteerd wordt. Zo staat de visie van de directeur uit school 7 bijna haaks op de visie van de directeur uit school 8. Zelfevaluatie in school 7 is in de eerste plaats bevragingen organiseren, waar de directie dan conclusies voor de school uit afleidt. In school 8 is zelfevaluatie gericht op het ontwikkelen van een kritische houding bij de leerkrachten, die vooral niet te veel via het gebruik van externe instrumenten kan gerealiseerd worden.

5.2. Verspreiding van de instrumenten

In elke school werden twee zelfevaluatie-instrumenten over het schoolbeleid en de schoolorganisatie afgenomen. De instrumenten hadden tot doel een algemeen beeld van de

schoolwerking te schetsen. De instrumenten zijn vragenlijsten die aan het personeel werden voorgelegd.

De vragenlijsten werden in de school verdeeld met een begeleidende brief waarin de bedoeling van het onderzoek en het belang van de bevraging voor de eigen school werd uiteengezet. De verspreiding van de twee vragenlijsten binnen de school werd overgelaten aan de directeur. Bewust werd ervoor geopteerd de verspreiding over te laten aan de schooldirectie omdat daarmee het meest de natuurlijke situatie werd benaderd. In een zelfevaluatie bepaalt de school ook zelf hoe zij hierin te werk gaat.

Door deze werkwijze verliep de verspreiding in de scholen heel verschillend. Daardoor was de respons op de vragenlijsten zeer uiteenlopend, zoals blijkt uit tabel 1. In sommige scholen werd de vragenlijst schriftelijk verdeeld onder de personeelsleden, zonder enige toelichting van de directeur (scholen 1, 2 en 5). In drie scholen (4, 6 en 7) werd aan de personeelsleden op de voltallige personeelsvergadering gevraagd de vragenlijst in te vullen. Voorafgaandelijk werd het doel en het opzet van de bevraging door de directie toegelicht. In de scholen 3 en 8 werd de bevraging ook door de directeur aan alle personeelsleden toegelicht. Daarna werden de vragenlijsten aan de respondenten bezorgd met de vraag ze binnen de twee weken terug te bezorgen op het secretariaat. In school 8 werd door de directeur expliciet beklemtoond dat de bevraging externe vragenlijsten waren, die niet noodzakelijk de waarden van de school weerspiegelden. De personeelsleden werden aangemaand de bevraging te beschouwen als een experiment waaraan de school meewerkte, niet als een nieuw onderdeel van het schoolbeleid.

Tabel 1. Respons op de zelfevaluatie-instrumenten per school

School 1	29,-%
School 2	29,9%
School 3	61,4%
School 4	93,9%
School 5	29,2%
School 6	84,2%
School 7	95,- %
School 8	67,4 %

De zorg waarmee de vragenlijsten werden verspreid door de directeurs, geeft reeds een eerste aanduiding van de ernst waarmee de scholen aan het project meewerkten. In school 1 haakte de directeur in de loop van het project mentaal af. Hoewel hij aanvankelijk enthousiast zijn medewerking aan het project had toegezegd en het eerste interview ook coöperatief was

geweest, sloeg deze positieve attitude tijdens het project om. De prioriteiten van de directeur lagen duidelijk elders. Hij kon of wilde slechts minimaal tijd vrijmaken voor het project.

In de twee andere scholen met een lage respons was de communicatie van de schoolleiding naar het personeel over de bevraging zeer summier. De scholen met een expliciete visie op zelfevaluatie (school 3, 7 en 8) communiceerden vooraf duidelijk naar het personeel. Ook in school 4 en 6 verduidelijkten de directeurs doel en opzet van de bevraging aan alle betrokkenen.

5.3. Gevolgen van de zelfevaluatie

De resultaten van de bevraging werden in een gebruiksvriendelijk verslag gerapporteerd. De rapportering betrof een weergave van de belangrijkste resultaten. De interpretatie van de resultaten (wat betekenen deze gegevens voor de school?) en de suggestie van mogelijke acties (wat kunnen we in de school verbeteren op basis van deze conclusies) werd overgelaten aan de scholen zelf. Zelfevaluatie impliceert dat de externe instantie geen bepalende rol speelt in het opzetten van acties. Het verslag werd persoonlijk door de onderzoekers in de scholen toegelicht.

De opvolgingsgesprekken met de directeur en met een leerkracht die deel uitmaakt van een schoolbeleidsorgaan (graadcoördinator, lid van het pedagogisch college, ...) vonden plaats zes maanden na deze toelichting. In deze gesprekken werd duidelijk wat de scholen met de resultaten van de bevraging hadden aangevangen.

Geen overleg

In een eerste groep (school 1 en 6) werd niet ingespeeld op de resultaten. De resultaten werden niet besproken in één van de beleidsorganen of werkgroepen van de school. Zij werden evenmin bekendgemaakt aan de leerkrachten. In school 1 was de bevraagde leerkracht zelfs totaal niet op de hoogte van de resultaten. In school 6 had de leerkracht het eindverslag gekregen als voorbereiding op het interview. De overige leden van de coördinatoren groep hadden de resultaten nog niet gekregen. Waar er in school 1 een duidelijk gebrek aan interesse van de directeur voor het onderzoek aan de basis ligt, werd in school 6 vooral tijdsgebrek als belangrijkste reden aangehaald. Tevens meende de directeur van deze school dat de ruimere leerkrachtengroep hier ook geen interesse voor heeft.

Geen communicatie naar alle betrokkenen

In een tweede groep (school 4 en 5) werden de resultaten besproken in een beleidsorgaan of een werkgroep van de school. De resultaten werden niet bekend gemaakt aan de andere leerkrachten.

School 4 had in de loop van het project zich geëngageerd voor een ander Europees project inzake zelfevaluatie. De directie had de intentie de resultaten van dit Europees project en de resultaten van onze bevraging bij de afronding van het Europees project met elkaar te vergelijken. Voor de bespreking van de resultaten van beide bevragingen zou dan in het volgend schooljaar een studiedag voor de leerkrachten georganiseerd worden. Uiteindelijk werden de resultaten van de bevraging niet besproken.

In school 5 zijn de belangrijkste resultaten van het schoolrapport door de directeur aan de leden van de werkgroep Schoolwerkplan uiteengezet. Dit was louter informatief. Een echte bespreking in deze werkgroep is er niet geweest. De reden die de directeur hiervoor aanhaalde was de lage respons (29,2%) waardoor onmogelijk zinvolle conclusies voor de hele schoolbevolking konden afgeleid worden. Hierbij dient opgemerkt dat de directeur zelf nooit enige moeite heeft gedaan om een behoorlijke respons op de bevraging te bekomen.

Wel overleg en communicatie, geen bijkomende acties

In een derde groep (school 2, 3, 7 en 8) werden de resultaten in een beleidsorgaan of in een werkgroep besproken en vervolgens op een algemene personeelsvergadering toegelicht. In school 3 en 7 vloeiden hier geen verdere acties uit voort. In school 3 was dit volgens de directeur wegens een gebrek aan interesse van de leerkrachten. In school 7 was dit wegens tijdsgebrek.

In twee scholen beweerden de respondenten dat wel acties werden opgezet naar aanleiding van de zelfanalyse. In school 2 lichtte de directeur op een beleidsorgaan een samenvatting van de resultaten toe. Daarnaast werden op een algemene personeelsvergadering de sterke en zwakke punten die uit het verslag naar voren kwamen, voorgesteld. Daarbij werd vooral aandacht besteed aan de zwakke punten. Een element daarin was dat de communicatie met het personeel soms fout loopt. Dit was ook gebleken bij de verspreiding van de vragenlijsten van de zelfbevraging. In de toekomst zouden dergelijke bevragingen worden ingevuld op een moment dat iedereen aanwezig is op de school. Daarnaast stelden de respondenten dat de school nieuwe initiatieven heeft opgestart inzake leerlingenbegeleiding (o.m. een werkgroep drugpreventie). De leerlingenbegeleiding kwam nochtans niet als een zwak punt naar voren in het zelfevaluatieverslag. Uit de bevraging bleek wel dat de respondenten dit een belangrijke prioriteit vonden in het schoolbeleid.

Actie na de zelfanalyse

In school 8 werd het verslag van de bevraging besproken in het voornaamste beleidsorgaan van de school. Hier is vooral aandacht besteed aan resultaten die verrassend waren voor de leden van het beleidsorgaan. De directeur is op zoek gegaan naar mogelijke verklaringen door bij een aantal leerkrachten indirect te polsen of de resultaten klopten en wat de mogelijke oorzaken voor deze resultaten konden zijn. Eén van de belangrijkste resultaten uit de bevraging was dat de leerkrachten meenden dat zij niet voldoende geïnformeerd waren over beslissingen in het schoolbeleid. Dit was een verrassend resultaat omdat in de school veel informatiekanalen zijn. Uit de bijkomende gesprekken van de directeur met de leerkrachten bleek dat de leerkrachten niet zozeer meenden dat zij te weinig geïnformeerd waren, maar dat zij als groep het gevoel hadden te weinig betrokken te zijn bij de beslissingen. Deze vaststelling heeft de directeur op een personeelsvergadering aangekaart. Daar werd voorgesteld om een aantal gespreksgroepen op te starten waarin alle participanten van de school vertegenwoordigd zijn. Aan de hand van richtinggevende vragen werden in die gespreksgroepen de aspecten uit de bevraging besproken, die in de school minder goed lopen. De resultaten van deze gespreksgroepen werden later in het beleidsorgaan verwerkt en omgezet in acties. De directeur nam alleen als waarnemer aan deze groepen deel.

6. Conclusies en discussie

Verschillende niveaus

Uit het onderzoek blijkt dat zelfevaluatie een concept is dat dikwijls verschillend geïnterpreteerd wordt. Zowel de externe deskundigen als sommige van de acht directeurs die aan het onderzoek participeerden, beschouwen bepaalde activiteiten van de school als een vorm van zelfevaluatie, die niet beantwoorden aan de definitie die wij hanteren. De werking van beleidsorganen in de school, de inventarisatie van de activiteiten in een schooljaar of de verzameling van leerlingengegevens zijn op zich geen vorm van zelfevaluatie. Zelfevaluatie behelst een systematische (geen intuïtieve) bevraging en een beoordeling van de activiteiten van de school (geen verzameling van gegevens of inventarisatie van activiteiten).

De drie niveaus van zelfevaluatie die de deskundigen in het eerste deel van het onderzoek onderscheidden, vinden we ook terug in het onderzoek in de acht secundaire scholen. Het eerste niveau, waarbij scholen louter gegevens verzamelen of de schoolactiviteiten inventariseren in een jaarverslag, werd door vier scholen aangehaald als een stap die zij in het verleden hadden gezet naar zelfevaluatie (school 2, 4, 6 en 8). In de scholen 2 en 4 was die stap de aanzet tot het uitbouwen van een schoolwerkplan aan de hand van sterkte/zwakte analyses in een werkgroep. In school 8 was het jaarverslag een eerste fase naar een permanent, beleidsgericht zelfevaluatiesysteem van de school.

Het tweede niveau, waarbij scholen specifieke deelproblemen evalueren, kwam ook terug bij twee scholen (1 en 5). Deze deelproblemen hielden nauw verband met klasactiviteiten van leerkrachten.

Het derde niveau, waarbij scholen hun globaal schoolbeleid evalueren, komt voor bij de scholen 3, 6, 7 en 8.

Uit het onderzoek naar de zelfevaluatie-actie in de acht scholen blijkt nog een andere factor een belangrijk verschil aan te duiden tussen de scholen: het gebruik van een geïntegreerd beleidsplan om de zelfevaluatie te situeren. Hierin verschilt school 8 van de drie andere scholen die hun globaal schoolbeleid reeds geëvalueerd hebben. In school 8 gebeurt deze globale evaluatie elk jaar. De zelfevaluatiebevragingen kaderen binnen dit beleid. In de andere scholen zijn de bevragingen een min of meer losse aaneenschakeling van diverse acties. Daarom kan een vierde niveau van zelfevaluatie onderscheiden worden, waarbij de zelfanalyses verlopen in het kader van een beleidsplan. Hier is de globale zelfanalyse van de school een permanent proces. In niveau drie gaat het dan om een eenmalige globale schoolevaluatie, die geen deel uitmaakt van een regelmatig terugkerend proces.

Het onderscheid tussen de vier niveaus betekent niet dat scholen zich slechts op één van deze niveaus kunnen bevinden. Zo hanteert school 6 globale schoolanalyses zonder dat zich hier een probleem voordoet (niveau 3), terwijl zij ook systematisch gegevens inzamelt over leerlingen (niveau 1). De scholen 2 en 4 hanteren een globaal beleidsplan (niveau 4), maar zij komen eigenlijk niet toe aan bevragingen van de schoolpopulatie (niveau 2 en 3).

Wel kunnen we stellen dat alleen scholen die de vier niveaus bereiken, systematisch aan zelfevaluatie doen.

Externe instrumenten versus zelfgemaakte instrumenten

Uit het onderzoek komen nog twee andere belangrijke verschillen in benadering van zelfevaluatie naar voren. De eerste benadering heeft te maken met het gebruik van externe zelfevaluatie-instrumenten of de ontwikkeling van een eigen zelfevaluatiecultuur. School 8, die van alle scholen het verst staat inzake zelfevaluatie, denkt heel sterk vanuit een eigen schoolontwikkeling. Externe instrumenten worden wantrouwig bekeken. Zij kunnen alleen voor zover zij passen in de bestaande schoolcultuur. De directeur van school 7 vindt dat zijn school zoveel mogelijk van externe instrumenten moet gebruik maken, want de school bezit daarvoor volgens hem niet de nodige expertise. Het gevolg van deze opstelling is wel dat de zelfevaluaties los van elkaar staan. De vraag rijst of in de school behalve de directeur veel personeelsleden sterk betrokken zijn in het zelfevaluatieproces.

In school 8 maakt het zelfevaluatieproces veel meer deel uit van de schoolcultuur. Het is duidelijk dat het gebruik van externe zelfevaluatie-instrumenten geen garantie is voor de

integratie van het zelfevaluatieproces in de hele schoolwerking. Toch betekent dit niet dat het gebruik van externe zelfevaluatie-instrumenten geen toegevoegde waarde kan bieden voor scholen. Dit blijkt ook uit ons onderzoek waarbij school 8 de externe zelfevaluatie-instrumenten heeft aangewend om de eigen schoolwerking bij te sturen.

Het belang van de onderwijspraktijk

Een tweede benadering van zelfevaluatie heeft betrekking op het belang van de onderwijspraktijk en van het globaal schoolbeleid. Sommige externe deskundigen en sommige directeurs menen dat zelfevaluatie vooral moet vertrekken vanuit de praktijk van de leerkrachten. Schoolorganisatorische zelfevaluaties staan volgens hen te ver af van de leerkrachten. Zij zullen zich daar niet in betrokken weten. Bijgevolg heeft een dergelijke zelfevaluatie weinig zin. Andere directeurs benadrukken dan weer dat zelfevaluatie moet kaderen binnen een globale zelfevaluatie van de school. Specifieke deelaspecten, die o.a. betrekking hebben op de onderwijspraktijk van de leerkrachten, moeten daarin kunnen gesitueerd worden. Deze directeurs wijzen een te sterk op de onderwijspraktijk gerichte benadering juist af.

Allicht is hier voor beide benaderingen iets te zeggen. Zelfevaluaties die geen betrekking hebben op de praktijk van de leerkrachten zullen hen nooit sterk motiveren. Deze motivatie is nochtans essentieel om het zelfevaluatieproces te doen slagen. Alle betrokkenen uit het onderzoek zijn het erover eens dat zelfevaluatie in de eerste plaats betrekking heeft op een houding van alle schoolleden, niet alleen van de directeur. Scholen die geen ervaring hebben met zelfevaluatie starten allicht best met de zelfevaluatie van onderwijsactiviteiten die voor de leerkrachten van groot belang zijn. Dit kan een belangrijke eerste stap zijn om met de hele school te evolueren naar een systeem waarin de hele schoolwerking (ook het schoolbeleid en de schoolorganisatie) wordt geëvalueerd. Het is belangrijk dit uiteindelijk doel voor ogen te houden. Finaal moet de school streven naar een globale zelfevaluatie, die verder gaat dan het individueel functioneren van leerkrachten. Maar zonder hier oog voor te hebben, zal de zelfevaluatie nooit deel uitmaken van de hele schoolcultuur. Het is duidelijk dat de mate waarin de schoolleiding er in slaagt om de leerkrachten te betrekken in het schoolbeleid deze evolutie zal beïnvloeden.

Zelfevaluatie als schoolcultuur

De resultaten van de in het onderzoek geïnitieerde zelfevaluatie-actie zijn behoorlijk ontvullend. Van de acht scholen zijn er maar vier scholen die de resultaten in een werkgroep bespreken en die hieromtrent communiceren naar alle personeelsleden. Slechts in twee scholen (school 2 en 8) worden effectief acties opgezet die voortvloeien uit de zelfevaluatie. Voor school 2 rijst bovendien dan nog de vraag of de acties echt wel

voortvloeiden uit de zelfevaluatie. De acties speelden in ieder geval niet in op een zwakte die door de zelfanalyse was aan het licht gekomen.

Men kan aanbrengen dat de zelfevaluatie-actie artificieel was. De scholen waren niet spontaan overgegaan tot zelfevaluatie. Bovendien kregen zij externe zelfevaluatie-instrumenten toegewezen. Zij konden zelf geen selectie maken van de instrumenten. Anderzijds dient beklemtoond dat de acht scholen in het onderzoek werden betrokken omdat zij open stonden voor de idee van zelfevaluatie. Bovendien zegden zij bij de eerste contactname onmiddellijk toe om deel te nemen aan het onderzoek. Zij wisten bij het begin reeds duidelijk dat het onderzoek ook zou peilen naar mogelijke acties. De enige school die daadwerkelijk acties opzette naar aanleiding van de zelfevaluatie, is school 8, waarvan de directeur het meest wantrouwig stond tegenover externe zelfevaluatie-instrumenten. Het is de enige school waarvan wij op basis van het onderzoek kunnen stellen dat zij een hoog zelfevaluerend vermogen heeft. Het is de enige school die de vier niveaus van zelfevaluatie realiseert (beschrijvend, probleemoplossend, beleidsmatig en permanent).

Dit onderzoek onderstreept de moeilijke weg van scholen naar een volwaardig, geïntegreerd zelfevaluatiebeleid. Scholen die hier niet klaar voor zijn, zullen misschien op initiatief van de directeur externe instrumenten gebruiken, maar de kans is groot dat dit aspect weinig impact zal hebben op het schoolgebeuren. De kans bestaat zelfs dat een dergelijke bevraging de afstand tussen directie en leerkrachten vergroot en het cynisme van de leerkrachten doet toenemen. Dit heeft belangrijke implicaties voor de ontwikkeling van zelfevaluatieprocessen in scholen. Ofschoon de ontwikkeling van goede, gevalideerde zelfevaluatie-instrumenten een belangrijke bijdrage kan leveren tot de interne kwaliteitszorg in de scholen, blijft het essentieel om de scholen er toe te bewegen het zelfevaluatieproces in de school systematisch aan te pakken. Dit betekent: a. initiatieven nemen waarin de leerkrachten en de andere personeelsleden zich betrokken voelen, en b. een systematische aanpak van zelfevaluatie ontwikkelen die de verschillende bevragingen integreren in een globaal beleidsplan. Het beste zelfevaluatie-instrument zal tot niets leiden als de scholen dit proces niet zullen doormaken. Ongetwijfeld hebben veel scholen hier behoefte aan bijkomende ondersteuning, naast gevalideerde zelfevaluatie-instrumenten.

Bibliografie

BOONEN, M. (1990) 'Zelfanalyse door scholen', *Schoolleiding en -begeleiding*, 1: 1-22.
Zaventem: Kluwer.

BUNT, A. & TH. VAN HEES (1991) 'Zelfdiagnose door scholen', *Meso Magazine*, 54: 13-17.

- CREMERS-VAN WEES, J.M.C.M., I.J. REKVELD, H.P. BRANDSMA & R.J. BOSKER (1996) *Instrumenten voor zelfevaluatie. Beschrijving van 31 instrumenten*. Enschede: Universiteit Twente, Onderzoek Centrum Toegepaste Onderwijskunde.
- DALIN, P. (1989) *Organisatieontwikkeling in school en onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Uitgeverij Samson.
- DECKERS, J. & J. JACOBS (1994) 'Zelfevaluatie en visitatie. Instrumenten voor kwaliteitszorg in de autonome school', *Mesofocus 17*, Houten: Educatieve Partners Nederland.
- DE COCK, G., R. BOUWEN, K. DE WITTE & J. DE VISCH (1984) *Organisatieklimaat en – cultuur. Theorie en praktische toepassing van de organisatieklimaat-index voor profit-organisaties (OKIPO) en de verkorte vorm (VOKIPO)*. Leuven: Acco.
- FULLAN, M. (1982) *The meaning of educational change*. Columbia University, New York: Teachers College Press.
- HOLT, M. (1981) *Evaluating the evaluators*. London: Hodder & Stoughton.
- HOUSE, E.R. (1973) *School evaluation, the politics and process*. Berkeley: McCutchan.
- MARX, E.C.H. (1975) *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: Tjeenk Willink.
- MILES, M.B. (1964) *Innovation in Education*. New York.
- MILES, M.B. & A.M. HUBERMAN (1984) *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- NEVO (1995) *School-based evaluation. A dialogue for school improvement*. Oxford: Elsevier Science.
- POUWELS, J. & R. JUNGBLUTH (red.) (1991) *Scholen toetsen op kwaliteit. Studie ten behoeve van het WRR-advies inzake onderwijsverzorging*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- RAMSAY, W. & E.E. CLARK (1990) *New ideas for effective school improvement. Vision, Social Capital, Evaluation*. London, New York & Philadelphia: The Falmer Press.
- SIMONS, H. (1985) 'Against the rules: procedural problems in school self-evaluation', *Curriculum perspectives*, 5(2): 1-6.
- STRAUSS, A. & J. CORBIN (1994) Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- VAN AANHOLT, TH. & TH. BUIS (1990) 'De school onder de loep. Richtlijnen en hulpmiddelen voor zelfevaluatie', *Mesofocus 3*, Culemborg: Educaboek.
- VAN DEN BERGH, R. (1990) *Bouwstenen voor evaluatie. Voor de praktijk van onderwijs en begeleiding*. Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu van Loghum.
- VAN DEN BROECK, H. (1996) *Lerend management. Verborgene krachten van managers en organisaties*. Tielt: Lannoo.
- VAN PETEGEM, P. (1997) *Scholen op zoek naar hun kwaliteit. Effectieve scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen*. Proefschrift voorgelegd tot het behalen van de graad van doctor in de pedagogische wetenschappen, Universiteit Gent.
- VOOGT, J. (1989) *Scholen doorgelicht. Een studie over schooldiagnose*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.

